



VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS:  
HERRAMIENTAS PARA FOMENTAR LA  
MOTIVACIÓN EN LA CLASE DE L2

Realizado por María Palomo Díaz

Dirigido por Sara Velázquez García

Salamanca 2021



# ÍNDICE

1. La enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.....	9
1.1 Rasgos generales de las metodologías aplicables a la enseñanza de las L2.....	10
1.1.1 Enfoque pedagógico o tradicional.....	11
1.1.1.1 Método de traducción gramatical.....	11
1.1.2 Enfoque natural.....	12
1.1.2.1 Método directo.....	12
1.1.3 Enfoque estructural.....	13
1.1.3.1 Método audio-lingual .....	13
1.1.3.2 Método situacional.....	13
1.1.3.3 Método audiovisual.....	13
1.1.4 Enfoque comunicativo.....	14
1.1.4.1 Método comunicativo.....	14
1.1.5 Enfoque humanístico.....	15
1.1.5.1 Método de respuesta física total.....	15
1.1.5.2 Método del silencio.....	16
1.1.5.3 La Sugestopedia.....	16
1.1.5.4 Programación neurolingüística.....	16
1.1.5.5 Inteligencias múltiples.....	16
1.2 Estilos de aprendizaje de las L2.....	17
1.2.1 Estilo teórico.....	18
1.2.2 Estilo reflexivo.....	19
1.2.3 Estilo activo.....	20
1.2.4 Estilo pragmático.....	22
2. Relevancia de la motivación en el proceso de aprendizaje.....	24
2.1 Técnicas de motivación.....	24
2.1.1 Motivación intrínseca y extrínseca.....	25
2.1.2 Motivación instrumental e integradora.....	26
2.1.3 Motivación a través de metas a corto y a largo plazo.....	27
2.2 La figura del profesor como elemento de motivación.....	28

3. Propuesta didáctica.....	31
3.1 Nivel y destinatarios.....	31
3.2 Tipo de actividad.....	31
3.3 Objetivos.....	32
3.4 Destrezas predominantes.....	32
3.5 Contenidos.....	32
3.6 Dinámica.....	32
3.7 Material necesario.....	33
3.8 Duración.....	33
3.9 Desarrollo.....	33
3.10 Propuesta didáctica.....	42
4. Conclusiones.....	54
5. Bibliografía.....	56

## RESUMEN

El presente trabajo pretende analizar y aplicar las distintas ramas estudiadas sobre la motivación en el proceso de aprendizaje de la L2, así como su estrecha relación con los estilos de aprendizaje y las metodologías de enseñanza aplicadas en las aulas.

El desarrollo de los tipos de motivaciones analizados a lo largo de este Trabajo de Fin de Máster se plasmará de la forma más práctica posible en actividades concretas pertenecientes a una unidad didáctica que será el resultado final de dicho análisis.

## PALABRAS CLAVE

Motivación, metodología, estilos, enfoques, enseñanza, segunda lengua.

## ABSTRACT

This essay aims to analyze and apply the different branches studied on motivation in the L2 learning process, as well as its close relationship with learning styles and teaching methodologies applied in classrooms.

Those types of motivations analyzed throughout this master's thesis will be reflected in the most practical way possible in specific activities belonging to a didactic unit that will be the final result of said analysis.

## KEY WORDS

Motivation, methodology, styles, approaches, teaching, second language.



## INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster pretende mostrar la importancia del análisis de las necesidades y motivaciones de aprendizaje de los estudiantes, así como la adaptación de las metodologías adecuadas según estos dos factores. Dado el desinterés que se ha tenido sobre estos aspectos hasta la última década, no es de sorprender que la enseñanza de segundas lenguas haya resultado un proceso pesado y frustrante para muchos estudiantes.

Para contextualizar esta afirmación se presentará una breve explicación sobre los enfoques de aprendizaje existentes y las correspondientes metodologías englobadas dentro de ellos. Se expondrán, además, ejemplos sobre cómo se podrían poner en práctica en el aula a través de actividades concretas y, sobre todo, qué posición ocuparía el docente en cada una de ellas.

Por otro lado, se explicarán los estilos de aprendizaje conocidos hasta el momento y cómo se han de tener en cuenta a la hora de organizar las clases y plantear las actividades. Este apartado es primordial para comprender la necesidad de priorizar la posición de los estudiantes como agentes activos en el proceso de aprendizaje, ya que hasta el momento han sido principalmente meros espectadores de las clases.

Como se comentaba anteriormente, los niveles de frustración y el abandono del estudio de las segundas lenguas era habitual décadas atrás y sigue sucediendo en la actualidad a pesar de los avances metodológicos existentes. El origen del problema está en la falta de concienciación de muchos docentes sobre la importancia de la motivación en el aula. Como se expondrá en el marco teórico, hay varias formas de categorizar las motivaciones de los estudiantes, y para llegar a ello se debe tener en cuenta que es el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje y merece una dedicación más personal que la que se ha estado teniendo hasta el momento. Conocer las inquietudes, preocupaciones, gustos, preferencias y necesidades de los alumnos hará las clases más llevaderas tanto para ellos como para el docente.

Es por esta razón que en el presente estudio se tratará de dar solución a esta problemática a través de una propuesta didáctica elaborada en base a las necesidades de un grupo ficticio con estilos de aprendizaje opuestos.

La razón de haber llevado a cabo esta reflexión es que, a pesar de los muchos estudios que se están desarrollando en los últimos años, los enfoques aplicados a las clases de enseñanza de segundas lenguas siguen siendo los mismos que hace décadas. No es de extrañar el alto porcentaje de abandono y el fracaso escolar en estas ramas dadas las anticuadas técnicas de enseñanza que se desarrollan en un alto porcentaje de centros. La desinformación sobre los recientes estudios y las nuevas metodologías surgidas impiden avanzar en este sector, por lo que el objetivo principal de este trabajo es dar visibilidad a la relevancia de la motivación como elemento determinante en el proceso de aprendizaje y facilitar algunas herramientas para su correcto desarrollo.

Por otro lado, los objetivos específicos son:

- Estudiar detalladamente los tipos de motivación referentes al proceso de aprendizaje de segundas lenguas
- Adquirir métodos de análisis de los estilos de aprendizaje de los alumnos
- Desarrollar la capacidad de relacionar estilos de aprendizaje y metodologías de enseñanza de forma que se optimicen los mismos
- Aplicar las metodologías adecuadas con el fin de mantener el nivel de motivación elevado
- Potenciar la capacidad de trabajo de los estudiantes a través de actividades adaptadas a sus necesidades y estilos de aprendizaje innatos

En cuanto a la metodología utilizada, el desarrollo del contenido del presente Trabajo de Fin de Máster se ha dividido en dos partes fundamentales: un marco teórico y una unidad didáctica. En el primer apartado se presentarán y analizarán los distintos enfoques estudiados hasta el momento en cuanto a enseñanza de segundas lenguas, así como los estilos de aprendizaje marcados en los estudiantes de dicho ámbito y seis tipos de motivaciones destacables en el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas.

En segundo lugar, se presentará una unidad didáctica en la que se procurará aplicar de forma práctica los contenidos teóricos mencionados anteriormente. El objetivo es conseguir un enfoque adaptado a un supuesto grupo con determinadas necesidades, adaptando las metodologías a los estilos y buscando elevar las motivaciones de los estudiantes.



## **1. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS**

Aún se encuentran en proceso de estudio las fases por las que pasa la mente cuando nos enfrentamos al estudio de una segunda lengua. A pesar de toda la información que nos queda por recopilar, tenemos constancia de las dificultades que la adquisición de este tipo de contenidos puede presentar, ya que no todo el mundo desarrolla de igual manera las diferentes capacidades de aprendizaje. A lo largo del presente trabajo se expondrán brevemente las diferentes metodologías aplicables a este tipo de enseñanza según las necesidades que se han observado en los estudiantes, así como lo que estas mismas suponen para la catalogación en estilo de aprendizaje u otro.

Hablando en términos generales, podría decirse que la enseñanza de segundas lenguas está sujeta a dos perspectivas principalmente: La primera, el planteamiento desde la exigencia y la frustración de los estudiantes, siguiendo unos pasos estrictamente marcados sin tener en cuenta sus preferencias y necesidades, y por otro lado, desde la búsqueda de la motivación de estos, procurando aplicar un enfoque adaptado a sus prioridades de aprendizaje: “La motivación es el proceso que inicia, guía y mantiene un comportamiento orientado a su objetivo. Es aquella fuerza que nos hace actuar” (Larrenua Vegara, 2015: 7).

Por este motivo la motivación forma una parte primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo de las segundas lenguas, sino de cualquiera materia. A través de una adecuada didáctica, se consigue involucrar a los estudiantes como agentes activos en la clase y convertimos los contenidos en suyos, dando así prioridad a aquello que les pueda resultar más interesante o, por el contrario, incidir en los aspectos que más complicaciones puedan presentar, pero siempre desde un enfoque adaptado al estilo de aprendizaje de los aprendientes.

Partimos de la base de que en todo buen profesor de idiomas una sólida formación lingüística es inseparable del bagaje didáctico; la utilidad que tenga después una determinada teoría lingüística o gramatical dependerá de la aplicación que se haga de ella o, lo que es lo mismo, de la habilidad didáctica y de la sensibilidad del profesor para extraer de ella cuanto considere que puede mejorar el aprendizaje (Pastor Cesteros, 2000: 2).

Expuesto esto, a lo largo del presente trabajo se pretende analizar la importancia de la motivación en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, así como su estrecha relación con la adecuada orientación de las clases según los estilos de aprendizaje de los

alumnos. Este aspecto lleva años en proceso de investigación, ya que se ha demostrado que una correcta adaptación de los contenidos según las preferencias de los aprendientes favorece que se mantengan los niveles de motivación elevados y, en consecuencia, se produzca un aprendizaje más afianzado y rápido.

## **1.1 RASGOS GENERALES DE LAS METODOLOGÍAS APLICABLES A LA ENSEÑANZA DE LAS L2**

En primer lugar, se presentarán brevemente los cinco enfoques principales con sus respectivos métodos aplicados en las clases de segundas lenguas, nacidos de la observación de las necesidades de los alumnos y, a continuación, se presentarán los estilos de aprendizaje de los mismos. Ambos conceptos se encuentran relacionados, ya que el estudio de los enfoques se basa en los estilos de aprendizaje y viceversa, siempre con el objetivo de cubrir las necesidades de todos los grupos de aprendientes que presentarán prioridades distintas a la hora de emprender el aprendizaje de una segunda lengua.

Método significa el camino para llegar a un resultado determinado. Así, el método que utilicemos nos facilitará el camino, nos pondrá más dificultades, o nos desviará definitivamente de nuestro destino inicial. El método es parte fundamental en cualquier trabajo que se precie de ser llamado científico, y asimismo de cualquier actividad educativa. Con una buena aplicación del método o métodos más correctos, se conseguirán resultados educativos serios, rigurosos y formales (Martín Sánchez, 2009: 61).

Desde el punto de vista histórico-pedagógico, la investigación y el crecimiento de las metodologías aplicadas a la enseñanza de segundas lenguas ha adquirido una notable importancia en los últimos años. Dada la alta y creciente demanda en el sector, el estudio y análisis sobre los enfoques que se van a presentar a continuación se han mantenido activos, siendo muchos los pedagogos y maestros implicados en la mejora de la calidad de los enfoques de educación.

Hasta el momento los enfoques generales que más se han trabajado son cinco (enfoque pedagógico, enfoque natural, enfoque estructural, enfoque comunicativo y enfoque humanístico) con sus correspondientes variantes y derivaciones conocidas como *metodologías* o *métodos*, surgidas para adaptarse a las necesidades educativas de los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Surgen de modo sucesivo, uno detrás de otro, para dar respuesta a las carencias que presentaban los anteriores, ya que ni siquiera en la actualidad hemos llegado a encontrar el enfoque perfecto y el estudio y la

búsqueda del método ideal sigue siendo un desafío para los profesores y pedagogos dedicados a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

### **1.1.1 El enfoque pedagógico o tradicional**

En primer lugar, desarrollaremos el enfoque tradicional, el cual a pesar de ser el más antiguo (surgido en la escolástica del siglo IX), sigue encontrándose en auge actualmente. Esto se debe a que ofrece una perspectiva unidireccional en la que el profesor es portador y transmisor total de la información y los estudiantes se convierten en meros espectadores de las clases, lo que permite una fácil aplicación de la materia con mayor número de alumnos. Analizándolo desde un punto de vista más enfocado en el estudiante, se puede resaltar como aspecto negativo que la participación en el aula es inexistente y no se trabajan ni la colaboración ni la cooperación. A pesar del avance social y académico que se ha desarrollado en los últimos siglos, se mantiene una marcada inclinación por la disciplina y el aprendizaje va ligado a la autoridad:

A pesar del devenir histórico y del desarrollo social hacia otras formas de organización, algunos de los conceptos primordiales del tradicionalismo pedagógico aún subsisten implícita y explícitamente en las prácticas pedagógicas actuales. Estas ideas básicas están relacionadas con la educación del carácter, la disciplina como medio para educar, el predominio de la memoria, el currículum centrado en el maestro y los métodos verbalistas de enseñanza (Pinto Blanco y Castro Quitora, 2008: 3).

Como aspectos marcadamente negativos de este enfoque cabría destacar la extrema insistencia en la memorización y no tanto en la comprensión de los contenidos y la enseñanza poco individualizada y adaptada a estos. Teniendo en cuenta que se trata de una metodología que favorece el aprendizaje de un porcentaje muy pequeño de alumnos, quienes sí se vean beneficiados por ella serán personas con un perfil poco participativo, introvertido y que principalmente de importancia al contenido teórico de la materia.

Englobado dentro del enfoque tradicional encontramos el primer método registrado en la historia de la enseñanza de segundas lenguas por ser el cual con el que se enseñaban las lenguas clásicas. Conocido como método de traducción gramatical, plantea un estudio de las lenguas extranjeras basado en la explicación de los aspectos gramaticales de la L2 en la lengua materna (es decir, sin aplicar apenas la lengua extranjera que se está aprendiendo) y la aportación de listas de vocabulario preparadas para ser memorizadas.

Además, el docente es el principal protagonista de las clases, como ya hemos mencionado anteriormente, lo que deja poco margen de participación a los aprendientes.

Su objetivo principal es, básicamente, el conocimiento de las palabras y reglas gramaticales de la lengua meta, de manera que el alumno pueda tanto entender oraciones como construirlas y, de esta forma, llegue a apreciar la cultura y la literatura de la lengua extranjera, adquiriendo al mismo tiempo, si cabe, un conocimiento más profundo de la suya propia, así como desarrollando su intelecto y capacidad de raciocinio. [...] Estamos ante un método exclusivamente deductivo, en el que se parte siempre de la regla para llegar al ejemplo. La base está en la forma escrita de la lengua, fundamentalmente literaria, guiada por criterios formales, y se dedica una atención prácticamente nula a aspectos de pronunciación y entonación, excluyendo, asimismo, cualquier atisbo de aspecto comunicativo (Alcalde Mato, 2011: 12-13).

### **1.1.2 El enfoque natural**

En segundo lugar y surgido para contraponerse al enfoque pedagógico tradicional, nace el enfoque natural. En este caso la lengua se plantea de forma totalmente práctica y aplicable, trabajando a través de situaciones comunicativas reales y utilizándola en contextos concretos. La gramática queda en segundo plano, analizándose según su uso en un contexto determinado en lugar de por su forma como se venía haciendo en anteriores enfoques. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (CVC en adelante), se explica de la siguiente manera:

El aprendizaje se plantea mediante el uso de la lengua meta en situaciones comunicativas, sin recurrir a la primera lengua ni a un análisis gramatical. Este enfoque otorga especial importancia a la comprensión y a la comunicación del significado de los enunciados y promueve la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado en el aula para que se produzca de manera satisfactoria la adquisición de una segunda lengua (Martín Peris, 2008)<sup>1</sup>

Dentro del enfoque natural se desarrolla el método directo, surgido a finales del siglo como reacción directa al método de traducción gramatical mencionado anteriormente. Surge con el objetivo de proponer una enseñanza de las L2 totalmente

---

<sup>1</sup> Las referencias recogidas del *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes se citarán con Martín Peris como autor ya que es el director del proyecto, pero la autoría de las siguientes pertenece al equipo de autores, compuesto por Arjonilla Sampedro, A; Atienza Cerezo, E; Castro Carrillo, MD; Cortés Moreno, M; González Argüello, M; Inglés Figeroa, M; Iruela Guerrero, A; Galán Lahuerta, J; López Ferrero, C; Molina Montmany, B; Pueyo Villa, S; Puig Soler, F; Sánchez Quintana, N; Torner Castells, S; Vañó Aymat, A y Wesenaar, D.

opuesta a la ya existente, tal y como afirma Alcalde Mato (2011): “Los orígenes del método “directo”, tradicionalmente denominado “natural” o “inductivo”, se remontan a tiempos tan antiguos como los del método “tradicional”, puesto que surgió como una reacción a este”. Con el surgimiento de este método se comenzó a separar la enseñanza de las lenguas clásicas de las lenguas vivas, desarrollando esta última de forma más comunicativa y práctica.

### **1.1.3 El enfoque estructural**

El enfoque estructural, por su parte, plantea una perspectiva de aprendizaje más gramatical, dando prioridad a las ramas más teóricas de la lengua, concretamente al conocimiento gramatical, léxico, morfológico y fonológico.

Los principios estructuralistas de descripción y análisis de la lengua sirven de base a la elaboración de este método, que contrapone a una descripción científica de la L2 una descripción paralela de la L1. De esa forma, se hace una previsión de las dificultades que los alumnos tendrán, las cuales serán abarcadas por el material de enseñanza y por las estrategias planeadas (Otero Bravo, 1998: 2).

De esta manera, se realiza una marcada diferenciación entre las diferentes competencias de la lengua, tal y como explica el *Diccionario de términos clave* de ELE del CVC:

En cuanto a la secuenciación de contenidos, los programas estructurales reflejan la organización o lógica inherente a la lengua misma. Basándose en el análisis de los distintos subsistemas y de sus reglas, que realizan los lingüistas, tal programa identificará, en la mayoría de las ocasiones por separado, la pronunciación, la gramática, el vocabulario y la morfología, y los rasgos estructurales del discurso (Martín Peris, 2018)<sup>2</sup>.

Este tratamiento de la lengua dentro del aula, como todos, tiene algunas desventajas. El aprendizaje innato e inconsciente que realizamos con la L1 se produce por puro instinto de supervivencia, ya que nos vemos en la necesidad de comunicarnos con nuestro entorno. Para que este enfoque fluya correctamente en la L2 se han de tener en cuenta factores externos como la inmersión cultural y lingüística completa en el país, ya que el mayor impulso que favorece este tipo de aprendizaje es la pura necesidad comunicativa.

---

<sup>2</sup> Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/programaestructural.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programaestructural.htm)  
[Fecha de consulta: 20/05/2021]

Catalogados dentro de este enfoque encontramos el método audiolingual y/o audiovisual y el método situacional. Los dos primeros están basados en el estructuralismo lingüístico y se centran en el aprendizaje sensorial, a través de elementos auditivos y visuales. El principal problema planteado por estas dos metodologías es que el papel del docente queda relegado a mero coordinador de los recursos tecnológicos con los que se introducen estos contenidos.

Por otro lado, el método situacional, como bien su nombre indica, propone la enseñanza de la lengua desde un punto de vista práctico, basado en supuestas situaciones comunicativas reales. Es una metodología esencialmente oral en la cual las participaciones fomentan la interacción entre los estudiantes, siendo el profesor un mediador de la conversación.

#### **1.1.4 El enfoque comunicativo**

A medida que el análisis de las necesidades de los estudiantes avanza, se van creando nuevos enfoques que intentan fusionar los ya existentes para dar solución a estas carencias. De esta manera surge el enfoque comunicativo, el cual igualmente trata de utilizar la lengua en un contexto puramente práctico. El objetivo principal de este enfoque es conseguir una correcta comunicación, trabajando simultáneamente con las estructuras gramaticales, pero sin darle el protagonismo que venían planteando hasta el momento, sino simplemente como elemento de apoyo. Se trabaja primordialmente con materiales auténticos y que favorezcan el contacto con la cultura y la pragmática de la L2. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del CVC:

De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula (Martín Peris, 2018)<sup>3</sup>.

Dentro de este enfoque se desarrolla el método comunicativo, el cual, tal como se explica en la cita anterior, busca un aprendizaje de la lengua totalmente alejado de las explicaciones puramente gramaticales y los listados de vocabulario. Trabaja

---

<sup>3</sup> Término recuperado de <https://bit.ly/3pxe7hF> [Fecha de consulta 20/05/2021].

principalmente la capacidad comunicativa tanto escrita como oral del alumno, aportándole estrategias que le faciliten la intercomprensión con otros hablantes.

### **1.1.5 El enfoque humanístico**

Por último, el enfoque humanístico se centra primordialmente en la relación directa entre el profesor y el alumno, de tal manera que pueda influir positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje.

Es importante recordar que es la pedagogía humanista la que subraya el carácter afectivo del aprendizaje, el cual debe incluir a la persona en su globalidad. Este planteamiento pedagógico ha dado sus frutos en los años 70 y 80 en los llamados métodos humanistas. En el enfoque holístico, más reciente, lo que se hace es unir el planteamiento comunicativo al reconocimiento de los factores afectivos y psicológicos que conducen a una optimación del aprendizaje y un reconocimiento de las potencialidades del alumno (Llovet y Cerrolaza, 2002: 127).

Para aplicar debidamente este enfoque se debe tener pleno conocimiento de los intereses y motivaciones del alumno, así como procurar que se sienta escuchado y apoyado no solo en cuanto al aprendizaje de la lengua sino como ser humano complejo. La antigua relación profesor-estudiante sufre importantes modificaciones en función de los cambios que se producen en el rol de cada uno y ya no es el docente quien protagoniza las clases, sino que ambos se encuentran al mismo nivel: “El profesor es un tutor, monitor, organizador, facilitador, moderador, en definitiva, provocador del aprendizaje” (Llovet y Cerrolaza, 2002: 129).

Los métodos desarrollados dentro de este enfoque son numerosos. Encontramos el método de respuesta física total, el método del silencio, la sugestopedia, la programación neurolingüística y las inteligencias múltiples.

La respuesta física total se relaciona directamente con la teoría de la memoria, pues se basa en la asociación del contenido verbal y la actividad motora. Según el Diccionario de términos clave de ELE:

El objetivo de la Respuesta Física Total es desarrollar la competencia oral en la segunda lengua en niveles iniciales. Se pone especial énfasis en el desarrollo de las destrezas de comprensión antes de enseñar a hablar, se hace hincapié en el significado más que en la forma y se intenta minimizar el estrés del proceso de aprendizaje mediante las acciones físicas y el juego (Martín Peris, 2018).

Por otro lado, el método silencioso promueve a su vez las intervenciones de los estudiantes, pero desde una perspectiva mucho más autónoma. El profesor continúa siendo un guía, pero en este caso reduce las intervenciones al mínimo, convirtiéndose prácticamente en un mero espectador: “De este modo, el educador deja de ser el que domina y conduce todos los trabajos en el aula y pasa a considerar al aprendiz como un sujeto activo y central en el proceso de enseñanza/aprendizaje” (Vessoni Lopes, 2004: 141).

La sugestopedia, por otro lado, se basa en la sugestión de la conducta humana con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje. Se trabaja especialmente en la relajación y la concentración., según el *Diccionario de términos clave* de ELE del CVC

Fue desarrollado por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, quien utilizó diferentes técnicas de relajación y sugestión para despertar y mantener la atención y así conseguir los mejores resultados de aprendizaje y de memoria. Así, por ejemplo, tomó y modificó del raja-yoga sus técnicas para alterar los estados de conciencia y de concentración, además del uso de la respiración rítmica (Martín Peris 2018)<sup>4</sup>.

La programación neurolingüística o PNL a su vez también conlleva un estudio conductual de los estudiantes para llevarse a cabo, pues se basa los patrones de comportamiento para derivar en imitaciones que serán las causantes del aprendizaje, tal como afirma Joseph O'Connor (2011): “La PNL parte de la convicción de que este estudio permite la identificación de los patrones y la posterior imitación a favor del desarrollo personal u organizativo”

Y, por último, la teoría de las inteligencias múltiples no es considerada una metodología propiamente, pero ayuda a comprender a comprender el funcionamiento de la mente frente a cualquier tipo de aprendizaje. Presupone que la mente se encuentra dividida en áreas de conocimiento y habilidades específicas, y cada persona desarrolla más algunas áreas que otras, aumentando sus posibilidades de adquirir conocimientos relacionados con mayor efectividad.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples ofrece una valiosa alternativa a esta concepción de la inteligencia. Una de las características más destacables es que tiene en cuenta un mayor espectro de factores ya que se nutre de ciencias como la Psicología, la Antropología y la Neurociencia. Atiende a aspectos tales como la cultura en la que un individuo nace y evoluciona, las oportunidades que el ambiente ofrece para el desarrollo

---

<sup>4</sup> Término recuperado de <https://bit.ly/3uVDCub> [Fecha de consulta 21/05/2021].



del individuo, los retos que un particular entorno plantea y las posibles respuestas que se requieren para tener éxito en una sociedad concreta. No pierde de vista, asimismo, la particular configuración del cerebro humano, resultado de una evolución de siglos que aún sigue en marcha (García de Celis, 2016: 180).

## **1.2 LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LAS L2**

Estos enfoques o métodos surgen para dar respuesta a las diferentes necesidades de los estudiantes de segundas lenguas. Cada una de ellas nace para abordar los puntos clave de los tipos de aprendizaje de cada grupo de estudiantes, ya que no todos presentan las mismas preferencias en cuanto a metodologías de enseñanza. Para adaptar cada una de ellas al perfil de los mismos se deben analizar la personalidad del grupo, así como sus hábitos de estudio para conseguir el máximo rendimiento y aprovechamiento de las clases.

Tanto según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER en adelante) como por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) las estrategias de aprendizaje dependen del contexto cultural y educativo, ya que la personalidad en muchas ocasiones se basa en la educación y las costumbres que se le hayan inculcado desde que éste era pequeño.

Para ello, como primer paso debemos plantear como primer objetivo “aprender a aprender”, es decir, conseguir que los alumnos reconozcan su propio estilo cognitivo y que desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje para poder encajar de forma coherente el aprendizaje relativo a la lengua.

Resultará primordial analizar el entorno, incluyendo en esto los factores sociales y educativos, la tradición educativa, los recursos y medios y el perfil concreto del alumno para determinar su estilo de aprendizaje (de aquí en adelante EA) y enfocar las clases con la metodología adecuada siguiendo los anteriores criterios. Casi igual de importante será la no imposición de ningún método de manera estricta, ya que en un momento dado se pueden compaginar entre sí para llegar a una adaptación mayor según el contexto en que nos encontremos.

Una vez que hemos visto las características propias del aprendizaje que en cada edad se han de tener en cuenta, se demuestra la necesidad de adecuar los métodos empleados al estilo cognitivo de cada alumno, así como potenciar las estrategias de aprendizaje que

éste ya posee, especialmente cuando no haya recibido entrenamiento lingüístico con anterioridad (Ruiz Calatrava, 2009: 101).

De esta forma, las preguntas que debemos hacernos como docentes antes de enfrentarnos a un grupo deben ser las siguientes: ¿A quiénes va dirigida mi didáctica?, ¿Cómo aprenden estos estudiantes?, ¿Cuál es su estilo de aprendizaje?

Basándonos en el hecho de que los estudiantes son agentes activos en el proceso de aprendizaje y que no todos tienen las mismas motivaciones a la hora de aprender una segunda lengua, las cuatro categorías que engloban los estilos de aprendizaje de forma más general, y sobre los cuales han ido surgiendo las metodologías tratadas anteriormente, se han dividido el estilo teórico, estilo reflexivo estilo activo y estilo pragmático. Teniendo en cuenta las características de cada uno de estos grupos, podemos afirmar que los estilos teórico y reflexivo comparten muchos de sus rasgos más característicos, mientras que los estilos activo y pragmático a su vez también suelen complementarse.

Los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) presentan relaciones que indican la interdependencia de los mismos, evidenciándose correlaciones altas y positivas entre los estilos teórico y reflexivo, así como correlaciones significativas entre los estilos pragmático y activo con el resto de los estilos (Cardozo Hernández, 2012: 1).

### **1.2.1 Estilo teórico**

En primer lugar, el estilo teórico es “el que adapta e integra las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Suele ser perfeccionista, analiza, sintetiza y busca la racionalidad y la objetividad. Es metódico, lógico, disciplinado y crítico” (Cardozo Hernández, 2012: 3).

Visto desde una perspectiva puramente práctica y enfocada al planteamiento de la materia en la clase, se podría decir que los estudiantes con este perfil se sienten más cómodos con un aprendizaje más individual, trabajando aspectos puramente gramaticales y limitando sus intervenciones frente al resto de sus compañeros. La participación se reduce al mínimo y plantear un enfoque comunicativo resulta especialmente complicado frente a alumnos con estas características.

Los alumnos teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la

información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad (Manzano Díaz, 2007: 134).

Lo que un estudiante con predominante enfoque teórico considera como una clase óptima es aquella en la que se han seguido modelos, traducciones y sistemas objetivos en los que se puedan basar para el futuro uso de la lengua. No es primordial la práctica tras la explicación teórica, pero sí puede ayudar dejarles un tiempo determinado para consultar dudas o poner ejemplos. Una buena actividad para llevar a cabo con estudiantes predominantemente teórico es aquella que requiera seguir la *fórmula* que se ha explicado de manera teórica previamente como, por ejemplo, completar textos con los verbos conjugados de manera adecuada o actividades lúdicas, pero con contenido estructural implícito (crucigramas, sopas de letras, ahorcados...). Habrá que darles, además, tiempo para reflexionar sobre el contenido y presentar dudas.

En el estilo teórico, los alumnos abordan los problemas de manera vertical y por fases lógicas y no se dan por satisfechos hasta que estiman que han llegado a la perfección o a ser el mejor. Ofrecen resistencia a trabajar en grupo, a no ser que consideren que los componentes sean de su mismo nivel intelectual. Tienden a ser perfeccionistas y no se encuentran satisfechos cuando no existe organización o los elementos no se articulan según la lógica racional. Las actividades más idóneas a este estilo son: asistencia a clases y planteamiento de dudas; estudio individual; resolución de problemas; realización de actividades concretas; fomento del ambiente participativo en clase; participación en actividades que permitan la búsqueda de información en Internet; empleo de técnicas de estudio, como el subrayado y los resúmenes (Gutiérrez Cózar; Bravo Marín y Fernández Sotos, 2012: 4).

### **1.2.2 Estilo reflexivo**

Por otro lado, los alumnos reflexivos son aquellos a los que “les gusta observar las experiencias desde distintas perspectivas. Recogen datos y los analizan antes de llegar a una conclusión. Son ponderados, concienzudos, repetitivos, analíticos, asimiladores y prudentes” (Cardozo Hernández, 2012: 3).

En común con los estudiantes de estilo predominantemente teóricos, estos últimos prefieren un enfoque más individual que les permita evaluar los conceptos de la lengua que se les está enseñando, para reafirmar sus conocimientos antes de pasar a una parte más participativa. Aunque no destacan por su excesiva interacción en grupo, tienden a mostrar más activamente sus conocimientos que los alumnos teóricos, ya que, tras el

proceso de reflexión y análisis, si consiguen sentirse seguros con lo que saben, querrán ponerlo en práctica.

Para que los estudiantes con estilo reflexivo aprendan mejor se debe tener en cuenta su gran predisposición a la observación. Se ha de tener en cuenta este aspecto como clave para el éxito en el enfoque de nuestras clases, ya que requerir un exceso de participación podría ser contraproducente si no se sienten seguros con los contenidos demandados. Antes de pedirles que aporten algo a la clase, se debe haber analizado detenidamente el contenido y haberles dejado su debido tiempo para analizarlo, contrastarlo e interiorizarlo. La continua revisión de los aspectos teóricos será un acierto con esta tipología de estudiantes.

Algunas actividades óptimas para realizar en clase con este tipo de estudiantes serían el análisis de textos o la relación de términos lexicales con imágenes según su correspondencia. Una vez hecha la práctica individual, podría procederse a desarrollar algún *role play* con guion con el que puedan poner en práctica las estructuras y el vocabulario memorizados anteriormente. Para facilitarles el estudio sería interesante proporcionarles resúmenes o claves de los contenidos que puedan memorizar y después aplicar en las actividades.

En el estilo reflexivo, los alumnos recogen todos los datos posibles, y, tras un minucioso análisis, toman una decisión. Son prudentes y no son participativos. Mediante la observación analizan la conducta de los demás. Las tareas para afianzar este estilo predominante son: asistencia a clase magistral siguiendo un guión donde se pongan varios ejemplos que permitan la reflexión; elaboración de esquemas y resúmenes breves que permitan su desarrollo; trabajos 4 con TIC y búsqueda en Internet de información relevante; llevar a cabo el estudio y los trabajos individuales; reflexión crítica sobre artículos o textos breves; memorización mediante técnicas nemotécnicas; reflexión sobre todo lo aprendido. La Tabla 2 muestra las tareas personalizadas para el estilo reflexivo (Gutiérrez Cózar, R; Bravo Marín, R; Fernández Sotos, A, 2012: 3).

### **1.2.3 Estilo activo**

Con otra perspectiva totalmente diferente, pero relacionada al mismo tiempo con los dos estilos mencionados anteriormente, encontramos el perfil activo. Como bien indica su nombre “son individuos que se implican plenamente en nuevas experiencias, que acometen ideas nuevas con entusiasmo y se aburren de los plazos largos. Son

improvisadores, descubridores, arriesgados, espontáneos, creativos y novedosos” (Cardozo Hernández, 2012: 3).

Dado que su predisposición a la participación activa en el aula es mucho mayor que en el caso de los dos estilos mencionados anteriormente, resulta mucho más sencillo llevar a cabo actividades novedosas, juegos y, en general, un enfoque más práctico de la lengua. El miedo a cometer errores disminuye significativamente ya que no analizan tan en profundidad los aspectos teóricos, sino que quieren darle un sentido práctico rápidamente para sentir la utilidad de lo aprendido. Mantener la motivación de los estudiantes con estilo predominantemente se basa primordialmente en un enfoque de las clases puramente interactivo. Las explicaciones teóricas deben limitarse a lo puramente esencial para poder resolver las situaciones comunicativas propuestas, ya que para ellos conocer perfectamente la teoría no es el objetivo principal. La comunicación e interacción pasan a ser, de esta manera, las protagonistas de las clases enfocadas a este tipo de estudiantes.

Los sujetos con predominio en este estilo reaccionan espontáneamente ante diferentes situaciones sin pensar en las consecuencias porque suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después [...] les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades. Son sinceros, les gusta relacionarse con personas divertidas y espontáneas, no soportan la previsión, ni los detalles, tienden a simpatizar con personas semejantes a ellos y prefieren hablar y no escuchar, actuar y no observar, dirigir y buscar nuevas experiencias (Manzano Díaz, 2007: 129).

Por esta razón, las actividades que fomentan el aprendizaje óptimo de este tipo de estudiantes son aquellas participativas, colaborativas y, sobre todo, prácticas. Serían, por ejemplo, la visualización de videos, la interacción o las actividades dinámicas, aunque de contenido estructural. Cualquier juego que suponga un reto o una competición por grupos avivará la motivación de este tipo de alumnos.

En el estilo activo, las actividades cuyo proceso dura mucho tiempo terminan por cansarles a los alumnos y prefieren aquellas tareas que no requieran largos plazos de ejecución. Disfrutan con el trabajo en equipo siendo ellos el centro. Algunas de las tareas propuestas son las siguientes: trabajo en pequeños grupos; elaboración de resúmenes y mapas conceptuales; participación en actividades prácticas; puesta en común de ideas; consulta de bibliografía; empleo de las TIC para la realización de tareas; intercambio de

apuntes; interacción profesor-alumno en clases dinámicas (Gutiérrez Cózar, R; Bravo Marín, R; Fernández Sotos, A, 2012: 3).

#### **1.2.4 Estilo pragmático**

Por otro lado, y siguiendo en esta línea, encontramos un estilo no tan extremo en cuanto a participación e inquietud, pero muy similar respecto a abrirse a nuevos horizontes y enfocar la lengua desde un punto de vista expresamente útil: el estilo pragmático. El estudiante con perfil pragmático es quien “aplica las ideas. Tiende a impacientarse cuando hay personas que teorizan, descubre el aspecto positivo de las ideas e intenta experimentarlas. Es práctico, directo, eficaz, realista, rápido, decidido y planificador” (Cardozo Hernández, 2012: 3).

Es el estilo que más frecuentemente se compagina con los tres analizados anteriormente, pues aun mostrando preferencia por cualquiera de ellos, a menudo se presentan indicios de las características que determinan un aprendizaje pragmático.

Para enfocar adecuadamente una clase compuesta por estudiantes con este perfil, se debe tener en cuenta que son estudiantes con una clara preferencia por los aspectos prácticos. Esto quiere decir que sería recomendable elaborar actividades que relacionaran la teoría más explícita con la práctica, para dar un sentido a aquellos aspectos gramaticales o estructurales de la lengua que más memorización requieran. Por otro lado, una de sus habilidades (generalmente) se basa en la imitación, ya que es un perfil muy observador. Esto facilitará la mejora del grupo en su conjunto, pues unos a otros se irán orientando si las actividades requieren interacción entre ellos.

Teniendo en cuenta todo esto, el objetivo principal con esta tipología de alumnos será poner en práctica inmediata todos los contenidos teóricos que se hayan explicado, pues de lo contrario, al no darle una utilidad directa, desecharán los conocimientos sin darse cuenta y se retrasará de esta manera el proceso de aprendizaje.

Al igual que en el caso del estilo activo desarrollado anteriormente, los estudiantes pragmáticos demandan un alto nivel de participación en clase. Las actividades deben tener una pronta puesta en práctica y han de ser concretas, breves y dinámicas. Un buen ejemplo de actividad a realizar con un grupo de estas características sería la creación de un producto en grupos tras la visualización de un léxico determinado (un anuncio publicitario, *una start up*, una historia a través de imágenes, etc).

En el estilo pragmático, los alumnos son inquietos, les gusta actuar y manipular rápidamente con aquellos proyectos o tareas que les atraen. Se inquietan ante discursos teóricos y exposiciones magistrales que no van acompañados de demostraciones o aplicaciones. Se impacientan en los debates y discusiones teóricos de larga duración. Las tareas recomendadas para potenciar este estilo son: elaboración de esquemas; utilización de repeticiones para memorizar; asistencia a clases; estudio con resúmenes y esquemas claros elaborados por ellos mismos; tareas motivadoras, creativas, dinámicas y variadas; toma de apuntes en clase; realización de actividades que relacionen la teoría con la práctica; estudio diario. La Tabla 4 muestra las actividades personalizadas para el estilo pragmático (Gutiérrez Cózar, R; Bravo Marín, R; Fernández Sotos, A, 2012: 5).

## **2. RELEVANCIA DE LA MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE**

Visto esto, resulta imprescindible destacar que el estilo de aprendizaje de los estudiantes no afecta directamente al rendimiento académico, es decir, no determinará la mayor facilidad o rapidez para adquirir la segunda lengua, sino que se ha de tener en cuenta que para que todos los estudiantes cuenten con las mismas oportunidades, se ha de adaptar el estilo de aprendizaje a la metodología con el objetivo de llevar a cabo clases con las características adecuadas, favoreciendo así la asimilación de los contenidos y manteniendo los niveles de motivación elevados.

No se encontraron relaciones significativas entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico, así como tampoco entre los estilos y las estrategias. Esto parece indicar que la predominancia de un estilo de aprendizaje particular, no tiene influencia en el rendimiento académico ni se vincula con la frecuencia con la que se utilizan las estrategias de aprendizaje. [...] El tener una predilección por uno u otro estilo no definirá la mayor probabilidad de tener un mayor o menor rendimiento académico, ni influye en la frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje (Cardozo Hernández, 2012: 1).

Pero, como ya hemos comentado, el aprendizaje se produce en mayor medida cuando el enfoque de las clases está plenamente dirigido a los estudiantes, pues de esta manera se agiliza la adquisición de los contenidos y se produce un aumento en la motivación de los mismos. Este último factor resulta determinante a la hora de llevar a cabo un desarrollo positivo del aprendizaje, según numerosos neurofisiólogos.

Los resultados de las investigaciones del campo de la neurofisiología subrayan, además, que el interés y la motivación influyen positivamente en el aprendizaje. Al parecer, la existencia de interés y motivación por algo puede constatarse por un aumento de la actividad de los sistemas productores de noradrenalina, dopamina y colina. El aumento de la actividad de estos sistemas conduce a un incremento de la atención y la concentración, así como de la expectativa de recompensa. De este modo fomentan también la fijación de los contenidos en la memoria a largo plazo (Grünwald, 2009: 82).

### **2.1 TÉCNICAS DE MOTIVACIÓN**

Adentrándonos más en lo que el concepto “motivación” esconde, cabe destacar su posible diferenciación en varias categorías según los diferentes estudios realizados: Motivación intrínseca y extrínseca, motivación instrumental e integradora y motivación a corto y a largo plazo. Además de estas que vamos a desarrollar a continuación, existen otras teorías sobre su desarrollo dependiendo del campo que nos ocupe, ya que las



investigaciones en torno a la motivación han ido aumentando con el paso de las últimas décadas.

### **2.1.1 Motivación intrínseca y extrínseca**

En primer lugar, comentaremos la motivación intrínseca frente a la extrínseca, diferenciadas básicamente por cómo se originan. La motivación intrínseca, por como su nombre puede reflejar, nace de las propias inquietudes de la persona, del interior de la misma. Por ejemplo, en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, surge para dar respuesta a una necesidad comunicativa o a la mera curiosidad de conocer una L2. En cambio, la motivación extrínseca se caracteriza por originarse de manera externa. Son estímulos ajenos al sujeto los que incentivan esta motivación, tales como la presión, las metas académicas, evitar un castigo, etc.

Una persona presentará una motivación intrínseca cuando realiza la acción que sea por la acción en sí misma y no como respuesta a estímulos externos (temor, castigo, recompensas, etc.). Estos estímulos, por otro lado, conducen a la motivación extrínseca. El aprendizaje intrínseco consigue, por regla general, un grado de éxito mucho mayor que el extrínseco (Grünewald, 2009: 79).

Como afirma Grünewald en su ensayo, los resultados son destacablemente más satisfactorios cuando se desarrolla la motivación intrínseca, ya que ayuda a que el aprendizaje se desarrolle implícitamente y la dificultad y el esfuerzo para adquirir los conocimientos se reducen. Esto se desarrollará a través de una adecuada adaptación de los contenidos a las necesidades o intereses de los estudiantes, así como el planteamiento de los mismos a través de un enfoque adaptado a sus estilos de aprendizaje. Por ejemplo, para los estudiantes más activos, resultaría conveniente plantear actividades de tipo colaborativo en las que se requiera de creatividad, imaginación o sentido del humor.

Además, para el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, resultará imprescindible la organización de los contenidos y su introducción en pequeñas dosis para evitar la saturación, así como un *feedback* constante que actualice a los estudiantes el estado de sus conocimientos:

Mediante la asociación de ciertas recompensas con resultados de trabajo comparables, los alumnos reciben una retroalimentación acerca del estado de sus conocimientos, así como del nivel de rendimiento. De este modo puede evitarse el peligro de que la sensación de

“haber comprendido o aprendido algo” por parte de los alumnos sea meramente ilusoria. (Grünewald, 2009: 80).

### **2.1.2 Motivación instrumental e integradora**

En cuanto a la motivación integrativa y la motivación instrumental, podría decirse que guardan una estrecha relación con la intrínseca y extrínseca. En este caso, la motivación integrativa se desarrolla cuando el aprendiente quiere o necesita aprender tanto la lengua como la cultura con la intención de integrarse en ella desde una visión positiva.

Según esta concepción, el alumno posee una motivación integrativa cuando desea adquirir una lengua extranjera por interés hacia la cultura en la que dicha lengua se enmarca y con respecto a la cual posee de entrada una actitud positiva y, posiblemente, también la aprende con la intención de llegar a ser un miembro de ese grupo de hablantes. (Grünewald, 2009: 77).

La motivación basada en elementos integrativos es aquella que necesariamente se da en sociedades bilingües y en casos de inmigración dada la necesidad de adaptación para sobrevivir, pero por lo que se ha podido observar en los últimos años, cada vez es más frente en aulas donde no encontramos ninguno de estos dos casos mencionados anteriormente: “Cabe imaginar perfectamente que un alumno posea una motivación integrativa de cara al futuro o que esté en contacto con hablantes de la lengua extranjera que aprende y tenga la esperanza de que el aprendizaje traiga consigo la admisión en el correspondiente grupo de hablantes” (Grünewald, 2009: 78) Esto surge por la cercanía a otros idiomas, la facilidad de comunicación a través de internet y el amplio contenido en diferentes lenguas que hay en este.

Por el contrario, la motivación instrumental es aquella que se da en situaciones de estudio obligado por necesidades como mejoras en el ámbito laboral, exigencias académicas o conseguir algún tipo de recompensa: “es instrumental cuando la adquisición de una lengua extranjera obedece a algún aspecto utilitario, es decir, cuando considera que es importante estudiarla, por ejemplo, para mejorar sus oportunidades laborales” (Grünewald, 2009: 77).

Una minoría de las teorías que estudian estos dos aspectos, razonan que serán los estudiantes con mayor motivación extrínseca quienes obtengan mayores resultados visibles en cuanto a aprendizaje de segundas lenguas, mientras que la gran parte de los

hallazgos respecto a este tema demuestran que sucede lo contrario. Tiene sentido pensar que la motivación personal y el sentimiento de querer o necesitar integrarse en una comunidad lingüística agilizará el proceso de aprendizaje y mantendrá los conocimientos más a largo plazo.

En estrecha relación con esta distinción, podemos citar la diferenciación que existe entre motivación intrínseca y extrínseca, siendo la primera la más favorecida por la mayoría de los investigadores. Un alumno motivado intrínsecamente es aquel cuyo interés por estudiar la lengua no está condicionado por la presencia de una recompensa, sino que el lograr realizar la actividad o tarea constituye la recompensa en sí. Es decir, el deseo del alumno por aprender la lengua es tal que incluso le resulta agradable su estudio; mientras que los alumnos motivados extrínsecamente no están condicionados tanto por su propio interés, como por factores externos, como podrían ser la necesidad de aprobar un examen, la promesa de un regalo si logra aprobar la asignatura, o simplemente satisfacer las expectativas de sus padres (Luján García, 1999: 275).

### **2.1.3 Motivación a través de metas a corto y a largo plazo**

Analizando el concepto de motivación desde otra perspectiva, encontramos la motivación por las metas a corto plazo y la motivación por las metas a largo plazo. Ambos términos están lejos de relacionarse con los mencionados anteriormente, ya que el enfoque no está directamente hilado con la relación del estudiante con la materia de estudio, sino con el proceso en sí. Es decir, la proyección de los contenidos según una determinada organización va a provocar una u otra en función de los objetivos de los estudiantes.

En primer lugar, las metas a corto plazo motivarán a aquellos estudiantes que necesitan resultados en un futuro cercano, bien para cumplir con unos objetivos académicos, para realizar un viaje recientemente o cuestiones similares: “o la necesidad de realizar algo para un futuro próximo. Un ejemplo sería estudiar la lengua extranjera para obtener una mayor calificación en sus notas.” (Larrenua Vegara, 2014: 9). Además, rebajará el nivel de ansiedad, ya que ir cumpliendo pequeños objetivos resulta satisfactorio y aumenta la sensación de estar avanzando en la materia.

Por otro lado, las metas a largo plazo se relacionan con un aprendizaje más lento pero duradero en el tiempo, con objetivos prácticos sobre la lengua como “comunicarse con personas que hablen ese idioma o para encontrar un futuro trabajo” (Larrenua Vegara, 2014: 9). Pueden resultar agobiantes para aquellos estudiantes con altos niveles de

ansiedad, ya que la sensación de progreso es menor y puede llegar a provocar frustración en algunos de ellos.

Teniendo en cuenta estos tres tipos de desarrollos de la motivación mencionados, el primer paso será analizar el perfil de los estudiantes y concluir cuáles serán los métodos adecuados para ayudarles a desarrollar la motivación pertinente en cada caso, pues al igual que sucede con los estilos de aprendizaje, las motivaciones de cada persona dependen directamente de las circunstancias y de la personalidad de cada individuo. Por eso se deben analizar los factores que ayudan a desarrollar cada una de ellas y, aunque según los estudios unas favorezcan más el aprendizaje que otras, se debe saber incentivar el progreso de todas.

El hecho de conocer el tipo de motivación que condiciona al alumno es de vital importancia para el profesor, ya que de ese modo este último puede canalizar sus métodos y sus esfuerzos en la dirección más correcta. Además, poseer esta información permite al profesor obtener un mayor conocimiento del alumno y por supuesto, intentar que éste consiga los resultados más óptimos en su proceso de aprendizaje (Luján García, 1999: 275).

## **2.2 LA FIGURA DEL PROFESOR COMO ELEMENTO DE MOTIVACIÓN**

Como elemento determinante en la adecuada evolución de la motivación en la enseñanza de lenguas extranjeras se debe tener en cuenta al profesor, figura que dirige y coordina las clases y que inevitablemente influirá bien positiva o bien negativamente en la visión de los alumnos sobre los contenidos. “Hasta ahora hemos hecho hincapié en los factores que pueden motivar o desmotivar a un alumno en su proceso de aprendizaje, pero no podemos olvidarnos del otro participante esencial, el profesor” (Luján García, 1999: 276).

Este ha de tener conocimientos sobre los temas tratados previamente para sacar el máximo rendimiento a sus clases, así como para hacer sentir bien a los alumnos convirtiéndolos en los protagonistas del proceso de aprendizaje. Llegados a este punto y conociendo los estilos de aprendizaje, las metodologías existentes y los tipos de motivación y cómo se originan, se deben tener en cuenta unas instrucciones generales que igualmente se deben aplicar en función de la tipología de estudiantes frente a los que nos encontremos. El objetivo es que el docente, ejerciendo de agente motivador, desarrolle la automotivación del estudiante a través de estrategias que generen respuestas prolongadas en el tiempo y que favorezcan un aprendizaje más ágil, llevadero y duradero. Tal como

recoge Castro Viúdez, según Dörnyei, psicolingüista de la universidad de Nottingham especializado en el proceso de adquisición de segundas lenguas:

Algunos ejemplos de este tipo de estrategias motivacionales son: desarrollar la autoconfianza de los estudiantes, confiando en ellos y proyectando la creencia de que conseguirán sus objetivos, reconocer sus éxitos, promover la autoeficacia de los estudiantes con respecto a la consecución de sus objetivos, promover autopercepciones favorables de su competencia en L2, bajar la ansiedad del estudiante, crear un buen ambiente de clase, incrementar el interés y la implicación de los estudiantes en las tareas de clase, etc (Castro Viúdez, 1999: 2005).

Para fomentar la motivación dentro del aula, el docente debe de tomar el control de la clase sin controlar a los alumnos. Es decir, es quien dirige los contenidos, quien plantea las actividades y quien analiza los avances y las carencias en el nivel de los estudiantes, pero se ha de basar en todo momento en las necesidades de los mismos.

La obsoleta idea del conocimiento del profesor manteniendo una función única de control, de clase y de explicación de la actividad ha sido reemplazada por otra en la que se le confiere otros roles que fomentan la motivación y una actitud positiva para la adquisición de estas segundas lenguas (Larrenua Vegara, 2014: 11).

Por otro lado, para convertirse en agente de motivación, el propio docente ha de estar motivado con la materia que imparte. Como afirma Larrenua Vegara (2014) “La motivación del profesor influye de manera clara en la motivación de los alumnos, pudiendo optimizar o inhibir el aprendizaje”. Esto quiere decir que dependiendo del tipo y del nivel de motivación que el docente transmita, puede cooperar o interferir en la provocada en el alumno. Según afirma este mismo autor, si son motivaciones contrarias y el profesor no se adapta a la del estudiante, puede perjudicar al proceso de aprendizaje:

Los docentes crean diferentes contextos en los que interactúan las diferentes motivaciones que intentan provocar junto con las características o necesidades de cada alumno, por lo que se debe de tener cuidado a la hora de realizar esta fuerza motivacional, ya que, dependiendo de cada alumno, esta motivación puede tener repercusiones diferentes en cada uno de los discentes, pudiendo provocar estados de motivación en unos y desmotivación en otros (Larrenua Vegara, 2014: 12).

Puede darse la circunstancia de que encaje con determinado grupo de alumnos, pues sus tipos de motivaciones sean compaginables, pero llegado determinado punto de la clase estos pierdan el interés. Es por eso que, además de su propia visión sobre el

contenido de la clase, el docente debe analizar los métodos con los que los aplica lo que necesariamente le convierte en agente dinamizador de las actividades. Algunos enfoques pueden llegar a causar monotonía y aburrimiento si no se activan de la manera adecuada:

El docente tiene que adoptar un rol dinámico y activo en todo este proceso, observando y entendiendo las necesidades de cada uno de sus alumnos en todo momento y, sobre todo, teniendo un protocolo de actuación para cada uno de estos momentos de la sesión en que los discentes tengan esa necesidad de sentirse motivados para poder realizar el aprendizaje de una forma satisfactoria (Larrenua Vegara, 2014: 12).

Remarcada la importancia de la figura del docente como agente dinamizador y organizador, a continuación, se va a incluir una unidad didáctica que pretende ejemplificar algunas de las teorías explicadas a lo largo del trabajo. El objetivo es plantear situaciones diversas en las que la tipología de los estudiantes varíe según su estilo de aprendizaje y la motivación que desarrollen y proponer actividades basadas en metodologías adecuadas a esas características concretas. Se tratará de dar solución a cada una ellas.

### **3. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA**

La secuencia didáctica presentada a continuación pretende plantear una serie de actividades que muestren cómo fomentar la motivación según las necesidades de los estudiantes de italiano como lengua extranjera. Se plantearán determinadas situaciones con grupos de alumnos con estilos de aprendizaje y motivaciones de estudio de la lengua diferentes y se tratará de dar solución a todas ellas a través de series de ejercicios adaptados tanto en contenido como en forma.

El objetivo principal es crear un ambiente de comodidad y un vínculo de confianza entre los alumnos y el docente que permita que las clases fluyan de forma dinámica y facilite la adquisición de contenidos.

#### **3.1 NIVEL Y DESTINATARIOS**

La siguiente propuesta didáctica está planteada para un grupo heterogéneo de unos 10 alumnos en una fase de transición entre el nivel A1 y el nivel A2. Al tratarse de un grupo formado por estudiantes de nacionalidades diferentes, se plantearán variados puntos de vista de los contenidos que se trabajarán para intentar favorecer todas las necesidades presentes en el aula. La procedencia de los estudiantes es en su mayoría española, inglesa y china.

La variedad de nacionalidades influye directamente en los estilos de aprendizaje de estos, siendo por norma general la nacionalidad española la tendente a ser de estilo activo y la nacionalidad china de estilo más teórico. La nacionalidad inglesa se encontraría en un punto intermedio entre ambas, dependiendo de la zona exacta y la educación de cada estudiante, ya que se dan muchos casos de bilingüismo y educación multicultural en algunas familias. En función de esto, se plantearán variedad de ejercicios adaptados a este grupo tan diverso.

#### **3.2 TIPO DE ACTIVIDAD**

Las actividades que se van a presentar a continuación recogerán contenidos referentes al nivel A1 según el MCER, tratando de abarcar la práctica de todas las competencias de comprensión y expresión según las preferencias de los estudiantes. Se trabajarán tanto contenidos gramaticales como culturales para tratar de dar respuesta a todas las posibles cuestiones sobre el enfoque de estos dos aspectos.

### 3.3 OBJETIVOS

Los objetivos de esta secuencia didáctica son los siguientes:

- Trabajar las estructuras gramaticales para hacer, aceptar y rechazar propuestas
- Aprender léxico relacionado con el tiempo libre
- Aprender la estructura y el uso del tiempo *passato prossimo*
- Reflexionar sobre el uso de los auxiliares *essere* o *avere* con el *passato prossimo*
- Familiarizarse con determinadas costumbres propias de la cultura italiana en referencia a los bares
- Aprender adverbios de tiempo
- Desarrollar destrezas de expresión e interacción oral
- Desarrollar destrezas escritas
- Repasar vocabulario sobre la casa, la comida y los animales, principalmente.

### 3.4 Destrezas predominantes

La destreza predominante en esta secuencia didáctica es la expresión oral, aunque también se han integrado actividades que fomentan el desarrollo de las destrezas de comprensión oral y de comprensión y expresión escrita.

### 3.5 Contenidos

- Expresiones gramaticales para proponer, aceptar y rechazar propuestas
- Expresiones gramaticales para pedir y ofrecer en el bar
- Vocabulario sobre la comida y las bebidas
- Vocabulario sobre el tiempo libre
- Vocabulario sobre la casa
- Adverbios de tiempo
- *Passato prossimo*
- Cultura cinematográfica italiana (*Giuseppe Tornatore*)

### 3.6 Dinámica

Las siguientes actividades están pensadas, en su mayoría, para desarrollarse de forma grupal en el aula. Si bien algunas de ellas requieren de un trabajo individual previo,



la puesta en común posterior será imprescindible y la colaboración entre compañeros durante la realización de las actividades se permitirá en todo momento.

### **3.7 Material necesario**

Se necesitará, en primer lugar, la unidad didáctica de creación propia y algún dispositivo audiovisual como un ordenador con proyector y altavoces para llevar a cabo varias de las actividades incluidas en la misma. Además, se deberá tener acceso a internet para poder acceder a los enlaces adjuntos en las actividades y los alumnos deberán tener sus dispositivos personales (teléfonos móviles o tablets) conectados a la red para participar en la actividad final, pues requiere de interacción online.

Como material físico se requerirán solamente unos dados, papeles de tamaño mediano o pequeño y un saco o recipiente donde introducir estos últimos.

### **3.8 Duración**

La presente secuencia se tratará de desarrollar en cinco sesiones de una hora y media. En la primera sesión se trabajarán las actividades 1, 2, y 3, con su correspondiente explicación gramatical sobre las expresiones para proponer, aceptar y rechazar propuestas. La segunda sesión comenzará con la actividad 4 y continuará con la explicación del *passato prossimo* y las actividades 5 y 6 para practicar su forma desde una perspectiva comunicativa. De aquí en adelante será el hilo conductor de las demás actividades ya que al haberse introducido por primera vez los estudiantes necesitarán practicarlo. La cuarta clase comenzará con la actividad 7, con el objetivo de repasar la forma del tiempo verbal, y proseguirá con las actividades 8, 9 y 10. Por último, la quinta sesión se basará en la realización de las actividades 11 y 12. Una vez finalizados los contenidos, se analizará lo aprendido a través de una autoevaluación que se completará en clase realizando, posteriormente, los comentarios y las sugerencias que los estudiantes consideren oportunas sobre la funcionalidad de la misma en base a su experiencia personal.

## **5.1 Desarrollo**

Como dato introductorio a la propuesta de secuencia didáctica que se va a presentar, cabría destacar que se ha desarrollado con la finalidad de ponerse en práctica con un grupo de alumnos de nivel A1 avanzado. Es decir, muchos de los contenidos

introducidos en la misma ya se deberían haber estudiado en unidades anteriores, por lo que se tratan superficialmente a modo de repaso.

Esta unidad didáctica se encontraría, como ya hemos comentado, al final del manual ya que introduce contenidos avanzados como el *passato prossimo* y algunas expresiones gramaticales complejas dado el nivel. Es por eso por lo que se ha posicionado como la sexta unidad, bajo el nombre de *Parla come mangi*, en referencia a la presencia de vocabulario y expresiones relacionadas con la comida que se introducen en ella. La expresión en concreto significa que se debe hablar como se come, con sencillez y naturalidad.

El primer contenido que se presenta es un cuadro con expresiones para proponer, aceptar y rechazar propuestas y sugerencias. El objetivo es poner en contexto a los estudiantes de la existencia de tales posibilidades para ponerlas en práctica a continuación, en la actividad 1. En esta se presentan diversas imágenes de personas que se encuentran realizando actividades de ocio (ir al cine, ir a la playa, ir a cenar...). Deben adivinar el nombre de cada actividad, escritas más abajo, y utilizar posteriormente esta nueva información para proponer planes a su compañero. Además del vocabulario propuesto a través de las imágenes, se les adjuntan varias opciones más para que tengan recursos en su diálogo. Con esta actividad se motiva especialmente la motivación intrínseca e integradora de los estudiantes, ya que recoge recursos léxicos y estructuras de frecuente uso en situaciones comunicativas reales que les facilitarán la interacción en el idioma. Además, se crean varias perspectivas de participación diversas ya que el grupo se compone de estudiantes con estilos de aprendizaje completamente diversos. Por un lado, los estudiantes más activos y pragmáticos se involucrarán por la práctica de elementos facilitadores de la comunicación y el dinamismo de la interacción, mientras que los más teóricos y reflexivos verán la utilidad en la memorización y repetición de las estructuras propuestas.

La segunda actividad trabaja principalmente la expresión oral, lo que hará sentir cómodos especialmente a los estudiantes con inclinaciones de aprendizaje principalmente activas o pragmáticas, pero permitirá a aquellos con estilos opuestos poner en práctica conocimientos interiorizados previamente, ya que tendrán que hablar sobre actividades de tiempo libre que ellos mismos realicen habitualmente. Como contenidos de repaso se introducen algunos adverbios de tiempo a modo de sugerencia tras el enunciado de la actividad. Se busca fomentar la motivación intrínseca e integrativa a través de la

simulación de comunicación, aunque supone una meta a largo plazo ya que encontrarán carencias en sus recursos que les crearán dudas que se resolverán y se deberán memorizar para ser puestas en práctica más adelante.

En tercer lugar, se introduce una actividad de comprensión lectora que introduce contenidos relacionados con la cultura de los bares en Italia. Tras la lectura, deben marcar como verdaderas o falsas algunas afirmaciones extraídas del texto. Además de desarrollar la capacidad de comprensión lectora en el idioma, aporta expresiones y vocabulario nuevos y supone un acercamiento a la cultura del país, lo que hará que se impliquen en mayor medida los estudiantes con aprendizaje intrínseco e integrador. Abre las puertas de la comunicación en una situación real dependiente directamente de la cultura. Al tratarse de una actividad que no conlleva interacción ni participación individual, los estilos teórico y reflexivo se sentirán especialmente cómodos y probablemente retengan los nuevos contenidos mejor que los estudiantes con estilos opuestos, pues no hay posibilidad de ponerlos en práctica a corto plazo. Esto implica, además, una meta de aprendizaje a largo plazo, ya que la retención de los contenidos no proporcionará un resultado inmediato por la ausencia de expresión de los mismos.

La cuarta actividad introduce la competencia de comprensión oral, ausente hasta el momento en la unidad. Se trata de una recreación de una posible conversación en un bar italiano, en la que se ven reflejadas las expresiones para pedir y ofrecer en este contexto. Además, aparece vocabulario sobre comidas y bebidas, requerido a continuación, lo que resulta positivo para activar estos contenidos. Deberán recrear un diálogo similar al escuchado, con el fin de repetir las estructuras y ayudar a la memorización de las mismas. A pesar de tratarse de una actividad interactiva, los estilos teórico y reflexivo se verán beneficiados por la necesidad de interiorización y repetición de estructuras fijadas. Por otro lado, activos y pragmáticos memorizarán mientras realizan la actividad, tras comprobar la practicidad de las mismas. Las motivaciones desarrolladas con esta actividad son principalmente la intrínseca y la integradora, ya que introducen al estudiante en el contexto de la situación comunicativa. Por otro lado, al igual que sucede con la actividad anterior, parte del aprendizaje se produce a corto plazo, pero, en general, supone un reto a largo plazo ya que, al tratarse de una situación comunicativa muy concreta, no se pondrá en práctica fácilmente sin realizar una inmersión lingüística.

A continuación, se introduce uno de los contenidos esenciales en la unidad: *el passato prossimo*. Para proceder a su explicación, se incluyen unos esquemas que ofrecen

una explicación muy visual de cómo se forma, así como un breve contexto de su uso. Se les explicará que se trata de un pasado ligado al presente por su repercusión y que implica acciones no terminadas o relacionadas con situaciones aún en desarrollo. En cuanto a su forma, habrá que remarcar en primer lugar que su composición depende de dos elementos: un verbo auxiliar y un participio. Los auxiliares pueden ser los verbos *avere* (para la mayoría de los verbos) o *essere* (para los verbos reflexivos, de movimiento, de movilidad y de cambio de estado). Estos serán los que marquen la persona y el número y no están sujetos a variaciones, es decir, las irregularidades se encontrarán en todo momento en los participios. Será imprescindible aportar ejemplos para ambos, de tal forma que tengan una representación gráfica de la forma en conjunto del verbo. Por ejemplo: *Ieri ho mangiato spaghetti* y *Ieri sono andata al cinema*. Por último, se aporta una lista de los participios irregulares más frecuentes que se leerán de forma superficial ya que no requieren de una explicación profunda, pues se plantean con el objetivo de servir de guía y facilitar su retención y su posterior puesta en práctica, ya que se encontrarán presentes en las actividades propuestas a continuación.

Aunque puede que parte del grupo, con estilo teórico o reflexivo, llegado este punto ya haya interiorizado la formación de este verbo, la otra mitad de la clase requerirá de una puesta en práctica para retener esta nueva información (especialmente los estilos activos y pragmáticos).

Por ello se introduce el ejercicio número 5, que trabaja la formación de este verbo de manera estructural pero dinámica al mismo tiempo. Se trata de una actividad ubicada en internet, en la página web [www.wordwall.net](http://www.wordwall.net), que presenta, a través de casillas numeradas, una recopilación de oraciones con el verbo en infinitivo que han de ser conjugadas por los estudiantes. De esta manera, se desarrollará formando dos grupos grandes (de cuatro, cinco o seis personas, según los estudiantes que se encuentren en clase en ese momento) y cada uno se pondrá un nombre representativo que se anotará en la pizarra, dejando un espacio al lado para anotar los aciertos que vayan consiguiendo. Deben acertar todas las casillas que puedan, teniendo ambos grupos las mismas oportunidades de acertar pues no se participará por turnos, sino que se deberá escribir la posible respuesta y ambos la mostrarán a continuación al mismo tiempo.

La participación y dinamismo de esta actividad puede parecer alentadora para estudiantes de estilo activo y pragmático, pero la manera estructural en que se encuentran formadas las oraciones favorecerá la participación de los estilos opuestos. El objetivo es

distribuir a los estudiantes formando grupos heterogéneos, haciendo que se complementen unos con otros. Dado que se crea un sentimiento de competición, se considera un reto a corto plazo, y, aunque la comprensión de la formación del verbo es un paso primordial previo a la puesta en práctica comunicativa, las motivaciones extrínsecas e instrumental se verán ligeramente favorecidas en este caso dada la satisfacción inmediata de captación de contenidos sin un contexto comunicativo que dificulte su uso.

Relacionada, encontramos la actividad 6. Se trata básicamente de una tabla compuesta por 36 casillas en las cuales se pregunta información personal en pasado. Los alumnos lanzarán dos dados y se posicionarán donde corresponda por turnos, realizando intervenciones individuales. El objetivo principal es que formen oraciones en *passato prossimo* hablando de ellos mismos, lo que necesariamente fomenta la motivación intrínseca. Por otro lado, en cuanto a los estilos de aprendizaje, sucede algo similar a las actividades anteriores. Se trata de un ejercicio estructural camuflado que pretende poner en práctica la repetición de una estructura marcada, por lo que ambos extremos se verán beneficiados dado su enfoque comunicativo y estructural al mismo tiempo. Además, las preguntas propuestas se encuentran relacionadas con los campos lexicales trabajados a lo largo de la unidad (tiempo libre, comida y bebida) y campos lexicales estudiados previamente (animales, marcas temporales, etc), lo que resulta especialmente positivo por fomentar no solo el repaso de contenido reciente, sino también el léxico que se encuentra en peligro de caer en el olvido por su falta de puesta en práctica.

Una actividad de enfoque estructural más marcado sería la número 7, propuesta principalmente para “cerrar” la puesta en práctica de la forma del *passato prossimo*. Se trata de un pequeño texto con siete huecos donde se deberán conjugar debidamente en pasado los verbos entre paréntesis. Es posiblemente la actividad menos dinámica de toda la unidad didáctica, pero, dado que nos encontramos ante un grupo con estilos de aprendizaje variados, se ha integrado con el objetivo de favorecer a los estudiantes más teóricos y reflexivos, pues necesitan reafirmar lo aprendido de manera individual mucho más que los estilos contrarios. Al igual que las anteriores actividades con inclinación estructural, destaca el desarrollo de las motivaciones extrínseca e instrumental, ya que son ejercicios más enfocados al cumplimiento de un objetivo a corto plazo: la formación correcta de un verbo en un tiempo concreto. A pesar de tratarse de un texto, el contexto

comunicativo es escaso, por lo que la practicidad de la misma para los estilos activo y pragmático se reduce.

Una vez confirmada la comprensión de la forma de este tiempo verbal, se procede a la libre puesta en práctica de la misma a través de la creación de una historia. En la actividad 8 se les ofrecen cuatro imágenes (un corazón, un trébol de cuatro hojas, un café y un saxofón). De esta manera deben tratar de ser creativos (donde el estilo pragmático se sentirá especialmente cómodo) y elaborar su propio texto con los contenidos adquiridos previamente (especialidad del estilo reflexivo). Podrán consultar con sus compañeros, preguntar al profesor y buscar en internet, ya que la simulación de una situación de necesidad favorece la memorización espontánea de cualquier elemento que resulte de interés a largo plazo. Por esto se verá especialmente beneficiada la motivación por retos a largo plazo.

La novena actividad es puramente interactiva. Se trata de un juego que suele gustar independientemente del estilo de aprendizaje. El desarrollo es el siguiente: se ofrecen una serie de palabras (en este caso léxico de la comida y la bebida) en papeles pequeños que se doblan y se entrega uno a cada estudiante de manera aleatoria sin que este sepa lo que se encuentra escrito en el interior. Deberán pegárselo en la frente y, a través de preguntas básicas con respuesta de sí o no, adivinar la palabra exacta. En este caso, y para abreviar ya que esta actividad puede resultar muy pesada si se dificulta con mucha incertidumbre, se les dirá el campo léxico en el que han de indagar.

Es una actividad enfocada al repaso del léxico estudiado que desarrolla principalmente las motivaciones extrínsecas e instrumental, ya que aporta contenidos directos sin un contexto. A pesar de esto, este tipo de actividades resulta primordial para favorecer la memorización de determinados rasgos de la lengua como es el léxico. La repetición a través de una puesta en práctica dinámica favorece, de hecho, el aprendizaje en los cuatro estilos.

La décima actividad se compone por la canción *Un raggio di sole* de Lorenzo Jovanotti. Ha sido escogida por contener gran cantidad de verbos compuestos en *passato prossimo* vistos en las actividades precedentes. Al tratarse de una canción, la competencia principal trabajada será la comprensión oral, únicamente introducida previamente en la cuarta actividad. La primera parte (pues a continuación se añaden dos pequeñas actividades añadidas) únicamente conlleva la escucha y posterior cumplimentación del

texto con los verbos ausentes. El objetivo es adaptar el oído a la pronunciación y a la puesta en contexto de estos verbos. Su enfoque es bastante neutral, pues cualquier estilo de aprendizaje puede sentirse cómodo realizando esta actividad. Las principales motivaciones desarrolladas son la intrínseca e integrativa, ya que la complejidad de la comprensión oral requiere de una verdadera intención por entender y adaptarse al acento. En caso contrario, se producirá una fácil dispersión de la atención y la función de la actividad perderá su sentido.

La primera de las actividades que acompañan a este ejercicio principal es la denominada como 10.a, que básicamente pretende analizar el vocabulario y las expresiones del texto de la canción que seguramente sean desconocidos para los estudiantes de este nivel.

Siguiendo con la práctica del vocabulario, encontramos el segundo apartado (10.b) propone la visualización del videoclip de nuevo analizando las imágenes y no el sonido. El protagonista se encuentra en diferentes estancias de la casa a lo largo del mismo, y se pueden apreciar objetos y muebles cuyos nombres deben conocer por unidades anteriores (recordamos que nos encontramos en un A1 avanzado). Aunque no se trata de uno de los contenidos principales de esta unidad, el repaso del vocabulario siempre es considerado como algo positivo ya que se trata de uno de los contenidos que más fácil se olvida si no se utiliza.

Para facilitar la diferenciación del léxico, se les propone una tabla con dos categorías (habitaciones y objetos o muebles) que deberán completar para luego ponerlo en común con los compañeros.

Ambos apartados de la actividad 10 trabajan el léxico integrado en la canción y la interacción entre los estudiantes es escasa ya que, a pesar de las puestas en común puntuales, se centra más en la reflexión personal dada la especulación que deben realizar en el apartado A y el ejercicio de memoria del apartado B. Por tanto, se favorece el trabajo individual y, por ende, se facilita el aprendizaje a los estilos menos colaborativos (teórico y reflexivo), aunque se trata de un ejercicio indispensable para cualquier estudiante, independientemente de sus preferencias. En cuanto a las motivaciones, destacar que se fomentan igualmente las motivaciones intrínseca e integrativa, así como la motivación por retos a largo plazo, ya que no se trata de contenidos aplicados en un contexto que le aporte utilidad y deberán retenerlos hasta que se presente la posibilidad de aplicarlos.

La penúltima actividad de la unidad implica de manera directa la destreza de expresión escrita. Se trata de la elaboración de un texto que muestra sus experiencias en su último viaje. El objetivo principal es que practiquen el *passato prossimo* integrando elementos léxicos vistos a lo largo de la unidad. Podrán consultar, como en la actividad anterior de producción escrita, tanto a los compañeros como al profesor, intentando evitar internet, pero siendo una posibilidad en caso de necesidad. Tras la redacción de sus ideas, deberán exponerlas frente a sus compañeros de clase para hacer una puesta en común de los últimos viajes de todos los estudiantes. Dado que el hecho de hablar de uno mismo suele resultar más sencillo que describir o narrar historias en tercera persona, esta actividad debería resultar enriquecedora especialmente durante el proceso de elaboración de los textos, ya que se espera que los alumnos hagan abundancia de preguntas con recursos léxicos y gramaticales que les permitan expresarse con claridad. Este último factor determina que se desarrollen necesariamente la motivación intrínseca, ya que genera curiosidad y aumenta las ganas de transmitir información lo más detallada y correcta posible. Quienes, generalmente, más aprovechan este tipo de actividades son los estudiantes de estilo activo, dado su afán participativo y protagonista.

Para concluir la unidad didáctica, la actividad número 12 propone un *kahoot* sobre el *passato prossimo*. De nuevo, se propone contenido estructural a través de un medio dinámico y participativo. Este contraste de enfoques mantiene interesados a todos los estudiantes independientemente de su estilo, pues abarca las necesidades de unos y otros. El *kahoot* se compone de oraciones con el verbo sin conjugar, y deben escoger la opción correcta de entre las cuatro posibilidades ofrecidas. Se trata de una actividad que genera cierta competición, lo que suele despertar el ánimo de clase y resulta especialmente conveniente para finalizar sesiones largas o en las que se hayan trabajado contenidos densos. Dado que se trata de un juego que suele motivar a cualquier tipo de estudiante, se podría decir que encaja en cualquiera de las seis motivaciones desarrolladas a lo largo del marco teórico, aunque posiblemente destaquen la motivación intrínseca y la motivación por retos a corto plazo.

Por último, en un subapartado de la actividad 12 se integra un elemento puramente cultura que pretende cerrar la unidad con una última puesta en práctica del *passato prossimo*. Se trata de la biografía de Giuseppe Tornatore, un director de cine italiano mencionado en una de las oraciones del *kahoot* anterior. Se presentan algunos detalles sobre él y sobre su obra principal con los tiempos verbales correspondientes al *passato*



*prossimo* sin completar, de tal manera que sea el alumno quien complete dicha ficha. A pesar de ser una actividad puramente estructural, desarrolla la motivación intrínseca y, especialmente, la integrativa, ya que se trata de una actividad con un contenido primordialmente cultural. La práctica del tiempo verbal en esta actividad pasa a ser un mero complemento y la atención se centra sobre la cultura del cine en Italia. Se trata de una actividad muy versátil ya que, dependiendo del nivel de conocimientos históricos de los estudiantes, se pueden debatir y comentar algunos rasgos sobre la segunda guerra mundial y las repercusiones en Italia y en sus respectivos países.

Como detalle final, se incluye una autoevaluación que recoge los objetivos principales de la unidad didáctica planteados a modo de preguntas de superación para los estudiantes. Tendrán que marcar del 1 al 5 el nivel de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones, en base a lo que consideren que hayan aprendido. Resultará primordial comentar los resultados en clase para tomar nota de las sugerencias y matices que estos quieran darle a sus respuestas con el fin de mejorar el enfoque de los contenidos.

## 6.2 Propuesta didáctica

### UNITÀ 6: PARLA COME MANGI

SITUAZIONI	CONTENUTI GRAMMATICALI	CONTENUTI LESSICALI	CULTURA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Come hai passato il fine settimana?</li> <li>• Cosa hai fatto ieri?</li> <li>• Cosa prendiamo?</li> <li>• Viaggi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fare, accettare e rifiutare proposte</li> <li>• Raccontare al passato</li> <li>• Passato prossimo (ausiliare <i>essere</i> o <i>avere</i>?)</li> <li>• Ordinare e offrire al bar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attività del tempo libero</li> <li>• Avverbi di tempo</li> <li>• Vocabolario della casa</li> <li>• Il cibo e le bevande</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gli italiani e il bar</li> <li>• Il caffè in Italia</li> <li>• Classici del cinema italiano</li> </ul>

### PER FARE DELLE PROPOSTE

Perché non...?

Che ne dici di...?

Che ne pensi di (+ infinito) / Che ne pensi se (+ verbo coniugato)

Ti va di (+ infinito) / Ti va se (+ verbo coniugato)

Preferisci (+infinito)?

Ti piace/Ti piacerebbe?

### PER ACCETARE DELLE PROPOSTE

Sì! Mi piacerebbe molto

Perfetto!

D'accordo! Fantastico!

Con molto piacere

È una bella idea! / È un'idea fantastica!

Mi sembra un bel programma/ Mi sembra un programma stupendo/meraviglioso

### PER RIFUTARE DELLE PROPOSTE

Mi piacerebbe ma non posso

Mi dispiace ma ho già un impegno / non ho tempo...

Non posso. Devo + verbo all' infinito

È una buona idea, però...

Preferisco + verbo all'infinito

**Attività 1: Abbina ogni nome alla foto corrispondente e usa le espressioni precedenti per proporre, accettare o rifiutare alcuni di queste attività con il tuo compagno**

Per esempio: Che ne pensi se andiamo a fare acquisti?



- Andare ad un concerto
- Fare trekking
- Cenare/Mangiare fuori
- Andare alla spiaggia
- Andare al cinema

## Altri progetti del tempo libero...

Guardare la televisione

Leggere

Suonare uno strumento musicale

Navigare su internet

Ascoltare musica

Praticare uno sport

Uscire con gli amici

Giocare con i videogiochi

Attività 2: Parla con il tuo compagno di alcune attività che fai normalmente durante il fine settimana. Proponete piani da fare insieme il weekend per praticare le espressioni proposte sopra.



Puoi usare espressioni temporali come "prima", "dopo", "mai", "sempre", "raramente", "solitamente", "subito", "(non) ancora", "(non) più"

Attività 3: Leggi il testo seguente e completa le domande con vero/falso

Per gli italiani una pausa, anche breve, al bar fa parte del loro programma giornaliero. Ci possono andare la mattina a fare colazione con cappuccino e cornetto, all'ora di pranzo per un panino, il pomeriggio per un dolce seguito da un buon caffè, oppure la sera per bere qualcosa con gli amici. Il caffè non costa molto e, di solito, prima di ordinare al barista dietro il banco, dobbiamo pagare alla cassa. Più accoglienti e ospitali sono i bar di provincia, più che altro un luogo d'incontro per le persona di ogni età. Lì possono anche leggere il giornale, discutere di politica e di sport e giocare a carte. Quando il tempo è bello è ancora più piacevole andar al bar e sedersi ai tavolini in piazza o semplicemente sul marciapiede per godere del sole, leggere il giornale e chiacchierare con un amico davanti a una tazza di caffè. Proprio la piazza è un punto di ritrovo, un luogo dove poter parlare, scherzare, passeggiare, mangiare un gelato...

([http://elbassair.net/bouhouth/2016/3as/it/3as\\_LE\\_exam.pdf](http://elbassair.net/bouhouth/2016/3as/it/3as_LE_exam.pdf))

- |   |     |
|---|-----|
| 1. Gli italiani vanno al bar tutti i giorni                   | V/F |
| 2. Il caffè in Italia è caro                                  | V/F |
| 3. Normalmente si paga dopo consumare nel bar                 | V/F |
| 4. Sono più ospitalieri nei bar di provincia                  | V/F |
| 5. La piazza è un luogo della città dove incontrare gli amici | V/F |





Attività 4: Ascolta il dialogo di questo video e prova a ricrearlo con il tuo compagno con le vostre preferenze.



<https://www.youtube.com/watch?v=BggXc2AT6CO>

Ricorda alcune parole imparate sul cibo e bevande che possiamo ordinare nel bar:

Bevande

Il caffè  
L'acqua  
Il vino  
La birra  
Il latte  
Il tè



Cibo

Pasta  
Verdure  
Zuppa  
Carne  
Insalata  
Insaccato



## Il passato prossimo

Il passato prossimo è il tempo che indica un'azione avvenuta in un passato vicino (prossimo) al presente



### Formazione



### ① L'ausiliare

**Avere** → **Maggioranza dei verbi**

### ① L'ausiliare

**Essere**

verbi riflessivi  
verbi di movimento  
verbi di mobilità  
verbi di cambiamento di stato

↓

andare	venire	arrivare	partire
nascere	morire	entrare	uscire
passare	restare	salire	diventare
cadere	scendere		

Come tutti i verbi, ci sono eccezioni con i quali dobbiamo prestare attenzione...



### Alcune eccezioni

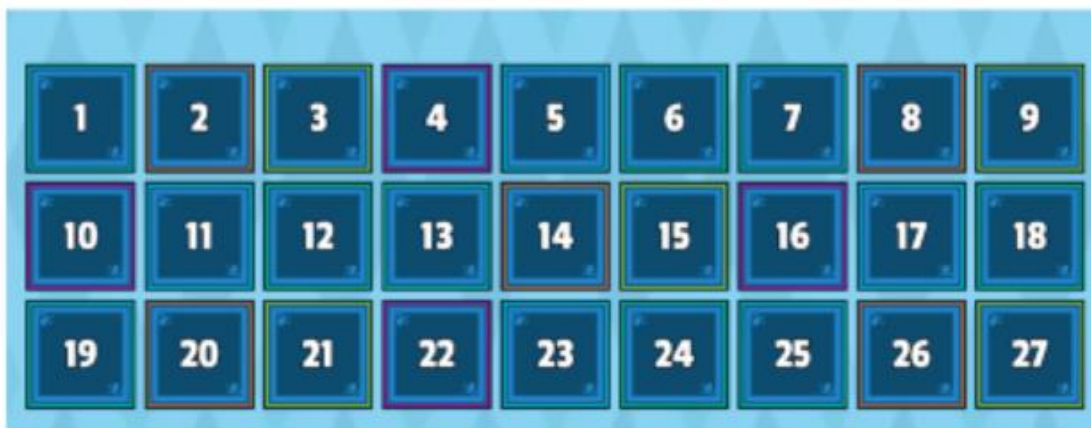
### Participio passato irregolare

bere  
decidere  
dire  
essere  
fare  
leggere  
mettere  
morire  
nascere  
perdere  
prendere  
rimanere  
scrivere  
vedere  
venire



bevuto  
deciso  
detto  
stato  
fatto  
letto  
messo  
morto  
nato  
perso  
preso  
rimasto  
scritto  
visto  
venuto

Attività 5: In gruppi di 4 persone, riesci ad aprire quante più scatole possibili per vincere



<https://wordwall.net/es/resource/4302656/passato-prossimo>

Per esempio: Cane - Cadere - Piscina



## Attività 6: Tira due dadi e rispondi alla domanda corrispondente al passato prossimo

Per esempio: "Dove sei nato" → "Sono nato in Italia"

**1**

**2**

**3**

**4**

**5**

**6**

<b>1</b>	Cosa hai fatto nel tuo ultimo compleanno?	L'ultimo libro che hai letto	La tua ultima festa	Cosa hai fatto ieri sera?	Quante ore hai dormito ieri?	La tua peggiore esperienza
<b>2</b>	L'ultimo esame che hai fatto	L'ultima volta che hai parlato italiano prima di oggi	Dove sei nato?	L'ultima cosa che hai bevuto	L'ultima persona con cui hai parlato	L'ultima volta che hai visto un animale selvatico
<b>3</b>	L'ultima volta che sei andato al cinema	L'ultimo film che hai visto	L'ultima volta che hai avuto un incubo	Il tuo ultimo viaggio	L'ultima bugia che hai mai detto	L'ultima volta che hai visitato un museo
<b>4</b>	L'ultima serie che hai visto	L'ultima cosa che hai cucinato	Che cosa hai fatto lo scorso fine settimana?	L'ultima cosa che hai mangiato	Cosa hai fatto prima di venire a lezione?	L'ultima volta che hai perso l'autobus
<b>5</b>	L'ultima canzone che hai sentito	La tua migliore esperienza	L'ultima cosa che hai comprato	Chi è stato il tuo primo amico?	L'ultimo ristorante in cui sei stato	L'ultima volta che hai viaggiato fuori dal paese
<b>6</b>	Qual è stato il tuo ultimo animale domestico?	L'ultima volta che hai visitato un membro della famiglia	Il tuo primo viaggio	L'ultimo messaggio che hai inviato	Il primo libro che Ricordi di aver letto	Cosa hai fatto il giorno del tuo 18 compleanno?

## Attività 7: Completa il seguente testo con il passato prossimo opportunamente coniugato



Ciao Chiara! Che cosa \_\_\_\_\_ (fare) questo fine settimana? Io \_\_\_\_\_ (andare) con la mia famiglia in un parco divertimenti per festeggiare il compleanno di mio fratello. \_\_\_\_\_ (stare) una celebrazione molto speciale perché \_\_\_\_\_ (compiere) 18 anni e di sera tutta la famiglia \_\_\_\_\_ (venire) a fare un barbecue. Per concludere il fine settimana, domenica \_\_\_\_\_ (andare) a mangiare nel suo ristorante preferito e dopo \_\_\_\_\_ (guardare) un film a casa perché pioveva molto.



Attività 8: Crea una storia in passato prossimo con le seguenti immagini



Attività 9: Mettete in un sacco dei foglietti con queste parole sul cibo e le bevande scritte e prendetene uno ciascuno. Dovete mettere la parola sulla vostra fronte e indovinarla facendo domande ai vostri compagni. Tutti dovete avere un foglietto. |



Attività 10: Completa il testo della canzone con il vocabolario e i verbi in modo appropriato



<https://www.youtube.com/watch?v=i58kVadIA30>

Che lingua parli tu  
 Se dico vita dimmi cosa intendi  
 E come vivi tu  
 Se dico forza attacchi o ti difendi  
 \_\_\_\_\_ amore e tu \_\_\_\_\_ in gabbia  
 \_\_\_\_\_ sempre ma era scritto sulla sabbia  
 \_\_\_\_\_ eccomi e volevi cambiarmi  
 \_\_\_\_\_ basta e \_\_\_\_\_ non lasciarmi  
 \_\_\_\_\_ l'amore e mi \_\_\_\_\_ mi dispiace  
 \_\_\_\_\_ una scarpa col tacco e poi \_\_\_\_\_  
 pace  
 \_\_\_\_\_ l'amore e ti \_\_\_\_\_ un sacco  
 E dopo un po' \_\_\_\_\_ la solita scarpa col  
 tacco  
 Gridandomi di andare e di non tornare  
 più  
 Io \_\_\_\_\_ finta di uscire e tu \_\_\_\_\_ la tv  
 E mentre un comico faceva ridere io ti  
 \_\_\_\_\_ che piangevi  
 Allora \_\_\_\_\_ ma tanto già lo sapevi

Che tornavo da te senza niente da dire  
 senza tante parole  
 Ma con in mano un raggio di sole  
 Per te che sei lunatica  
 Niente teorie con te soltanto pratica  
 Praticamente amore  
 Ti porto in dono un raggio di sole per te  
 Un raggio di sole per te  
 Che cosa pensi tu  
 Se dico amore dimmi cosa intendi  
 \_\_\_\_\_ al mare e mi parlavi di montagna  
 \_\_\_\_\_ una casa in città e sogni la  
 campagna  
 Con gli uccellini le anatre e le oche  
 I delfini i conigli le api i papaveri e le  
 foche  
 E ogni tanto ti perdo o mi perdo nei miei  
 guai  
 Ho lo zaino già pronto all'ingresso ma poi  
 tanto tu già lo sai  
 Che ritorno da te

10.a) Cosa significano le parole segnate in grassetto nella canzone precedente? Specula con il tuo compagno e poi spiegate le vostre idee.



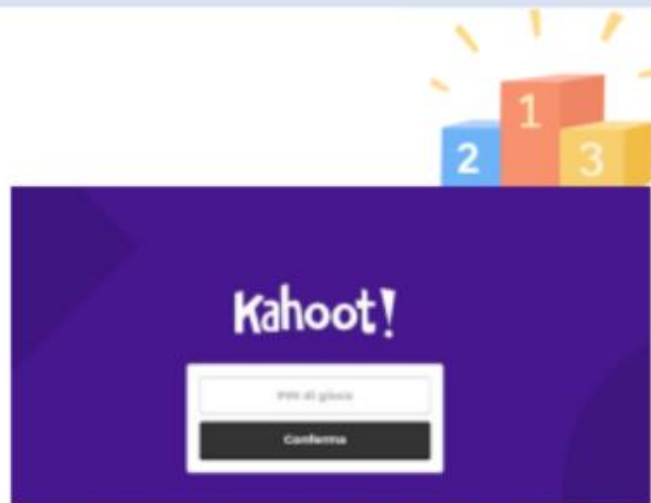
10.b) Guarda di nuovo il videoclip. Ricordi il vocabolario delle parti della casa? Cerca di prendere nota di tutte le stanze della casa in cui si trova e degli oggetti o mobili che si trovano lì.

Stanze	Oggetti o mobili



Attività II: Raccontaci cosa hai fatto nel tuo ultimo viaggio. Scrivi prima le idee principali e poi spiegate oralmente ai tuoi compagni di classe

## 12. Kahoot! Scegli la forma corretta del passato prossimo



<https://create.kahoot.it/share/passato-prossimo/43777569-d3b5-444f-afb3-335f36103991>

12. a) Sai chi è il direttore menzionato nel kahoot Giuseppe Tornatore? Completa la sua biografia e il riassunto del suo film più famoso con il passato prossimo.



È un direttore e sceneggiatore italiano che \_\_\_\_\_  
e \_\_\_\_\_ in Italia tutta la sua vita. \_\_\_\_\_  
(dirigere) film come *Cinema Paradiso*, *La domenica  
specialmente*, *L'uomo delle stelle* e, l'ultima che  
\_\_\_\_\_ (scrivere), *La corrispondenza*.

Il suo successo più notevole \_\_\_\_\_ (stare) *Cinema  
paradiso*, un film dell'anno 1988 che \_\_\_\_\_ (creare)  
per ritrarre in modo sentimentale l'Italia del  
dopoguerra. Racconta la storia di un ragazzo che crede  
che il cinema sia magico finché scopre i segreti dietro i  
film. Da grande deve lasciare la sua città ed emigrare.





# AUTOVALUTAZIONE

1 → Impossibile

2 → Ci sto lavorando

3 → Così così

4 → Praticamente sì

5 → Sì

Riusco a comunicare nel presente con una certa scioltezza	1	2	3	4	5
Parlo con disinvoltura di piani e routine legate al tempo libero	1	2	3	4	5
Sono in grado di raccontare esperienze ed esperienze nel passato	1	2	3	4	5
Ho imparato più di 4 espressioni che mi aiuteranno a comunicare in un bar in Italia	1	2	3	4	5
Conosco almeno 4 avverbi di tempo	1	2	3	4	5
Conosco almeno 10 parole del cibo e le bevande	1	2	3	4	5
Riesco a discriminare il passato prossimo usato oralmente	1	2	3	4	5
Ricordo il vocabolario fondamentale della casa	1	2	3	4	5

#### **4. CONCLUSIONES**

En el presente Trabajo de Fin de Máster se han presentado, en primer lugar, los enfoques de enseñanza de segundas lenguas desarrollados hasta el momento. Se han introducido en orden cronológico según su fecha de descubrimiento y puesta en práctica. A medida que se comenzó a dar importancia a la posición del estudiante y de sus necesidades en aula, los estudios sobre este campo aumentaron y se fueron elaborando nuevas opciones dentro de cada enfoque, denominadas metodologías o métodos, de los cuales se ha presentado igualmente una breve explicación y ejemplificación a lo largo del trabajo.

En segundo lugar, se ha pretendido realizar un análisis de los estilos de aprendizaje reconocidos hasta el momento con la finalidad de adaptar la metodología a las necesidades de los estudiantes y optimizar, agilizar y facilitar la adquisición de los contenidos a los mismos. Se ha observado como el rendimiento en grupos donde se ha tenido en cuenta este factor ha aumentado notablemente. Tal como se detalla anteriormente, basar el desarrollo de las clases y adaptar el enfoque de las actividades a las prioridades de los aprendientes puede determinar que un contenido se retenga o no.

Por otro lado, este factor influye directamente en los niveles de motivación de los aprendientes, e incita a la reflexión sobre si se ha tenido en cuenta lo suficiente en estas últimas décadas. Los estudios al respecto son relativamente recientes y las posibles soluciones a este problema se encuentran aún sin experimentar suficientemente. Es por esta razón que se ha pretendido presentar una unidad didáctica que abarcase ambos tipos de análisis: estilos de aprendizaje y motivaciones personales de los estudiantes para estudiar italiano como segunda lengua. Basándonos en un supuesto grupo ficticio de integrantes con nacionalidades diversas, se ha pretendido representar un grupo de estilos de aprendizaje heterogéneo para mostrar las posibles maneras de enfrentar esta situación.

Se ha buscado cubrir las necesidades de todos ellos, adaptando el enfoque de las actividades de tal manera que sintiesen que estaban aprendiendo sin necesidad de adaptarse a una metodología concreta impuesta por el profesor. Aunque se trata de una unidad predominantemente comunicativa, se han introducido variadas actividades estructurales que tratasen de neutralizar este enfoque, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes de estilo más teóricos y reflexivos. De igual manera, se ha buscado el

dinamismo y la alta participación, especialmente en grupos, para favorecer a aquellos estilos más activos y pragmáticos. El objetivo de estas actividades es permitir que cada estudiante desarrolle un rol según sus capacidades dentro del grupo, fomentando la cooperación y la compenetración entre los estudiantes.

El desarrollo de las motivaciones dependerá mucho, en cualquier caso, de la perspectiva que los alumnos tengan del aprendizaje del italiano como segunda lengua. A pesar de esto, se ha pretendido fomentar el desarrollo de las motivaciones intrínseca e integrativa, añadiendo contenidos culturales que les acerque a la cultura italiana y genere un interés por conocer el entorno que rodea a la lengua. Es inevitable el estudio de la gramática y las estructuras bajo explicaciones teóricas y ejercicios de repetición, ya que es la única manera de interiorizar las formas más estructurales de la lengua, pero siempre acompañadas de un contexto cultural o con riqueza léxica que permita su posterior análisis y puesta en práctica.

Como conclusión general, cabe destacar la importancia de la posición del docente en el aula ya que es el encargado de organizar, diseñar y dirigir las sesiones, pero no se debe olvidar que los protagonistas de las mismas son los estudiantes. Para que el proceso de aprendizaje fluya satisfactoriamente se deben tener en cuenta todos los factores mencionados anteriormente, pues derivan directamente en sus niveles de motivación a la hora de involucrarse en las clases y, por ende, en su adquisición de las lenguas.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- ALCALDE MATO, N. (2011). “Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania”, *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 6, pp. 9-24. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4779301> [Fecha de consulta: 21/05/2021].
- CARDOZO HERNÁNDEZ, A. (2012). “Estilos de aprendizaje. ¿Constructos complementarios o diferentes?”. En F. Guerra López, R. García-Ruiz, N. González Fernández, P. Renés Arellano y P. Castro Zubizarreta (coords.), *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*, Santander. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4636928> [Fecha de consulta: 21/05/2021].
- CASTRO VIÚDEZ, F. (2005). “Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras”. En Y. Marimoto, M. Pavón Lucero, R. Santamaría Martínez (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 213-220). XXV Congreso Internacional ASELE, Madrid. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_0213.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0213.pdf) [Fecha de consulta: 25/05/2021].
- CÓZAR GUTIÉRREZ, R.; BRAVO MARÍN, R. Y FERNÁNDEZ SOTOS, A. (2012). “Estrategias educativas personalizadas para cada estilo de aprendizaje”. En F. Guerra López, R. García-Ruiz, N. González Fernández, P. Renés Arellano y A. Castro Zubizarreta (eds.), *Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias* (pp.1-7). V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4649936.pdf> [Fecha de consulta: 04/06/2021].
- GARCÍA DE CELIS, G. (2016). *La teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40418/1/T38096.pdf> [Fecha de consulta: 22/05/2021].
- GRÜNEWALD, A. (2009). “La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información”. *Revista de educación*, 32, pp. 75-94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3068546.pdf> [Fecha de consulta: 28/05/2021].
- LARRENUA VEGARA, R. (2015): *La motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras* [Trabajo de Fin de Grado]. Universitat de les Illes Balears. Recuperado de: <https://bit.ly/3fWRvnA> [Fecha de consulta: 23/05/2021].
- LUJÁN GARCÍA, C. I. (1999). “La motivación: Un factor relevante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras”. *Boletín Millares Carlo*, 18, pp.269-278. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1464838> [Fecha de consulta: 29/05/2021].



- LLOVET, B. Y CERROLAZA, M. (2002). “Una visión humanista del aprendizaje/enseñanza de E/LE: Valores y principios metodológicos”. *Monográficos marcoELE*, 10, pp.123-135. Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2002.llovet-cerrolaza.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.llovet-cerrolaza.pdf) [Fecha de consulta 20/05/2021].
- MANZANO DÍAZ, M. (2007). *Estilos de aprendizaje: estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua* [Tesis doctoral], Universidad de Granada. Recuperado de: <https://bit.ly/34SXuUc> [Fecha de consulta: 14/05/2021].
- MARTÍN PERIS, E. (dir.) (2008). “Diccionario de términos clave de ELE”. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de <https://bit.ly/3illBCJ> [Fecha de consulta: 25/04/2021].
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. Á. (2009). “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras”. *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 5, pp. 54-70. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568> [Fecha de consulta: 03/05/2021].
- MARTÍN SERRANO, M. (2007). “Evolución e historia en el desarrollo de la comunicación humana”. *Teoría de la comunicación. La comunicación, la vida y la sociedad*, pp.161-164, Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España. Recuperado de [https://eprints.ucm.es/id/eprint/13110/1/Martin\\_Serrano\\_\(2007\)\\_Evolucion\\_e\\_historia\\_comunicacion.pdf](https://eprints.ucm.es/id/eprint/13110/1/Martin_Serrano_(2007)_Evolucion_e_historia_comunicacion.pdf) [Fecha de consulta: 19/05/2021]
- O’CONNOR, J. (2011). “La programación neurolingüística”. *Fundació factor humà*, Julio de 2011, pp. 1-8. Recuperado de: <https://bit.ly/3puNvxJ> [Fecha de consulta 22/05/2021].
- OTERO BRAVO, M. de L. (1998). “Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática?”. *Actas ASELE Centro Virtual Cervantes*, IX, pp. 419-426. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891460> [Fecha de consulta: 05/05/2021].
- PASTOR CESTERO, S. (2000). “Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas”. *Cuadernos Cervantes*, 26, pp.38-44. Recuperado de: <http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/adquisicionaprend/teoriasusanapastor.pdf> [Fecha de consulta: 16/05/2021].
- PINTO BLANCO, A. M. Y CASTRO QUITORA, L. (2008). “Los modelos pedagógicos”. *Revista del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima*, 7, pp. 1-10. Recuperado de: <https://pedroboza.files.wordpress.com/2008/10/2-2-los-modelos-pedagogicos.pdf> [Fecha de consulta: 18/05/2021].
- RODRIGUEZ LIFANTE, A. (2018). “Motivación, emoción y cognición en adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva de la teoría de los sistemas complejos”. En Y. Marimoto, M. Pavón Lucero, R. Santamaría Martínez (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. Santander. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4636928> [Fecha de consulta: 21/05/2021].

- ROVIRA SALVADOR, I. (2018). “Modelo pedagógico tradicional: historia y bases teórico-prácticas”, *Psicología y mente*. Recuperado de: <https://bit.ly/3fWWx3G> [Fecha de consulta: 15/05/2021].
- RUIZ CALATRAVA, M. del C. (2009). “El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades”. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 2(3), pp. 98-103. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2898384.pdf> [Fecha de consulta: 22/05/2021].
- VESSONI LOPES, E. (2004). “Las regletas Cuisenaire (re)construcción de la gramática”, *Centro Virtual Cervantes*, pp. 139-147. Recuperado de <https://bit.ly/3gdheaf> [Fecha de consulta: 26/05/2021].